

Flores, M. A. (2019) Introdução. In M. A. Flores (org.) *Avaliação no ensino superior: concepções e práticas*, (pp. 15-22). Santo Tirso: De Facto Editores.

Introdução

Maria Assunção Flores

A avaliação das aprendizagens no Ensino Superior tem sido objeto de atenção e de investigação, particularmente após a implementação do Processo de Bolonha. A literatura neste domínio sugere uma mudança de paradigma que aponta, entre outros aspetos, para uma abordagem de avaliação mais centrada no aluno e na aprendizagem (Black & Wiliam, 1998; Kahl & Venette, 2010; Webber, 2012; Myers & Myers, 2015), acentuando o papel ativo do estudante no processo de aprendizagem e de avaliação (Struyven, Dochy, & Janssens, 2003). Uma revisão de estudos publicados na Revista *Assessment and Evaluation in Higher Education*, entre 2006 e 2013, sugere uma crescente ênfase nos métodos alternativos de avaliação e uma maior diversidade de práticas, embora o ritmo e o ímpeto de mudança decorrentes do processo de Bologna sejam distintos nos vários países (Pereira, Flores, & Niklasson, 2016). Contudo, os pressupostos inerentes a uma abordagem de avaliação que promove a autonomia, os diferentes estilos de aprendizagem, a motivação para aprender e o pensamento crítico não se coadunam com a prevalência da avaliação dita tradicional, baseada no teste escrito ou exame (Goubeaud & Yan, 2004; Wen & Tsai, 2006; Duncan & Buskirk-Cohen, 2011; Price, Carroll, O'Donovan, & Rust; 2011).

No contexto do ensino superior, a avaliação assume sobretudo uma dimensão sumativa aliada à certificação da aprendizagem do estudante, mas, num cenário ideal, ela pressupõe também a avaliação formativa e a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem (Biggs, 2003; Boud & Falchikov, 2007; Brown & Knight, 1994; Brown, Bull, & Pendlebury, 1997; Gulikers, Kester, Kirschner, & Bastiaens, 2008). Contudo, aprender para um teste sumativo não é, muitas vezes, encarado como a situação ideal para alcançar este desiderato, devido à escassa atenção concedida ao processo de

aprendizagem (Black & Wiliam, 1998; Dochy & McDowell, 1997; Myers & Myers, 2015; Webber, 2012). Assim, é possível identificar na literatura, diversos processos e estratégias usados pelas instituições de ensino para melhorar o processo de aprendizagem através, por exemplo, de mudanças no processo de avaliação (como é o caso do uso de instrumentos diversificados e de técnicas que promovam a transparência e autenticidade da avaliação, o recurso ao *feedback*, etc.) e de práticas de avaliação inovadoras (como é o caso dos portefólios, da autoavaliação, das simulações, etc.) (Struyven & Devesa, 2016; Struyven, Dochy, & Janssens, 2005).

Nos últimos anos, a investigação tem-se centrado no estudo dos métodos alternativos de avaliação que assentam na inovação, na promoção do trabalho colaborativo e no desenvolvimento de competências, quer técnicas, quer transversais. Segundo Webber (2012), os métodos de avaliação centrados no aluno (ou alternativos) incluem uma variedade de práticas que “fornecem um mecanismo para o *feedback* imediato aos alunos, favorecem a colaboração entre os alunos e professores e resultam num maior contacto entre estudantes e docentes. Essas atividades promovem a formação centrada no aluno e podem fornecer evidência aos docentes sobre como efetivamente os alunos constroem e desenvolvem os seus conhecimentos e competências” (Webber, 2012, p. 203). Os trabalhos baseados em projeto, os portefólios, as simulações, entre outros, têm sido identificados na literatura como métodos alternativos de avaliação ou métodos centrados no aluno, a par da auto e da heteroavaliação (Struyven et al., 2005; Webber, 2012; Flores, Veiga Simão, Barros, & Pereira, 2015; Pereira, Flores, & Niklasson, 2016).

A investigação sobre avaliação no ensino superior revela, por um lado, que os testes são os métodos de avaliação mais utilizados (Flores et al., 2015; Pereira, Niklasson, & Flores, 2017), e, por outro, que a avaliação é vista pelos estudantes como mais eficaz e mais justa quando é realizada através de métodos de avaliação centrados no aluno ou de métodos mistos, que incluem métodos tradicionais e alternativos (Pereira, Flores, & Barros, 2017; Flores et al., 2015). Estes resultados são corroborados por outros estudos que indicam que os estudantes universitários veem a avaliação como sendo, essencialmente, sumativa, mas os métodos tradicionais de avaliação não são considerados pelos alunos como a melhor forma de aprenderem e de evidenciarem o que são capazes de fazer (Fernandes, 2015; Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebelo, &

Alferes, 2017). Acresce ainda o facto de os alunos considerarem que, embora as práticas de avaliação sejam contínuas, existe pouco envolvimento na autoavaliação e na heteroavaliação (Barreira et al., 2017). Outros estudos neste domínio sugerem que a visão mais negativa da avaliação por parte dos alunos pode estar relacionada com o uso frequente da avaliação sumativa (Matos & Brown, 2015). Uma recente revisão da literatura aponta para a necessidade de promover o envolvimento dos alunos no processo de avaliação com recurso a métodos alternativos (Zheng, Cui, Li, & Huang, 2018).

Apesar da existência de estudos sobre avaliação no ensino superior (sobretudo no contexto internacional), há ainda lacunas a colmatar em termos de investigação neste domínio, particularmente no que concerne às perceções dos estudantes em relação aos métodos de avaliação tradicionais e alternativos em diferentes contextos e áreas do conhecimento (Segers, Gijbels, & Thurlings, 2008; Flores et al., 2015; Pereira, Flores, & Niklasson, 2016) e ao modo como as conceções de avaliação influenciam a aprendizagem dos alunos e as abordagens pedagógicas dos professores no contexto de diferentes sistemas de avaliação (Segers & Tillema, 2011; Solomonidou & Michaelides, 2017). Acresce ainda a necessidade de analisar práticas de avaliação e perceber de que modo estas se enquadram num determinado curso ou área científica e de que forma influenciam a aprendizagem dos estudantes. Este projeto, intitulado *Assessment in Higher Education: the potential of alternative methods*, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/MHCCED/2703/2014), e que decorreu de abril de 2016 a julho de 2019, procura contribuir para colmatar algumas destas lacunas.

Nesta obra apresentamos os principais resultados do projeto que têm sido apresentados em congressos e reuniões científicas nacionais e internacionais. Nela damos conta das várias dimensões do projeto e das suas principais conclusões, algumas das quais se encontram em publicação no âmbito de artigos em revistas científicas internacionais que referiremos ao longo do texto. Os dados foram recolhidos em cinco universidades públicas portuguesas junto de estudantes (n=5549) e de professores (=185) de várias áreas de conhecimento, de acordo com a tipologia da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

No capítulo I, apresentamos, ainda que necessariamente de forma sintética, a revisão da literatura que serviu de base à conceção e realização deste projeto de

investigação centrado na avaliação no Ensino Superior. A partir da investigação nacional e internacional abordamos o conceito, as funções e as modalidades de avaliação e descrevemos o estado da arte neste domínio.

No capítulo II, descrevemos os objetivos do projeto, o *design* da investigação, os participantes, os instrumentos (e seu processo de validação) e ainda os procedimentos de recolha e análise de dados. Terminamos o capítulo com uma breve referência aos princípios de natureza ética que presidiram ao desenvolvimento deste projeto.

No capítulo III, expomos os principais resultados decorrentes do inquérito por questionário junto de docentes e alunos de cinco universidades públicas portuguesas. Mais concretamente, identificamos os métodos mais usados, na perspetiva dos professores e dos estudantes, bem como as ideias que estes mais associam à avaliação.

No capítulo IV, descrevemos os resultados relativos às conceções e práticas de avaliação na perspetiva dos estudantes e dos professores universitários com base na informação obtida através do inquérito por questionário que será complementada com dados decorrentes dos grupos focais.

No capítulo V, recorremos aos dados qualitativos resultantes dos grupos focais para dar voz dos professores e para aprofundar alguns temas decorrentes do inquérito por questionário, nomeadamente no que diz respeito a mudanças nas práticas de avaliação, nas dificuldades inerentes à sua operacionalização, no uso do *feedback* e nos aspetos a melhorar.

No capítulo VI, apresentamos os dados qualitativos decorrentes dos grupos focais realizados com estudantes universitários de várias áreas do saber. Mais concretamente, abordamos aspetos ligados à **XXXXX**

Finalmente, no último capítulo, apresentamos as principais conclusões do projeto, bem como as suas implicações, identificando ainda aspetos delas decorrentes que podem ser objeto de investigação futura.

Referências

Barreira, C., Bidarra, G., Monteiro, F., Vaz-Rebelo, P., & Alferes, V. (2017). Avaliação das aprendizagens no ensino superior. Perceções de professores e estudantes nas

universidades portuguesas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8 (21), 24-36.

Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SHRE and Open University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74.

Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: learning for the long term*. New York: Routledge.

Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.

Brown, S., & Knight, P. (1994). *Assessing Learners in Higher Education*. London: Kogan Page.

Dochy, F., & McDowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (4), 279-298.

Duncan, T., & Buskirk-Cohen, A. (2011). Exploring Learner-Centered Assessment: A Cross Disciplinary Approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23 (2), 246-259.

Fernandes, D. (2015). Pesquisa de percepções e práticas de avaliação no ensino universitário português. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26 (63), 596-629.

Flores, M., Veiga Simão, M., Barros, A., & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40 (9), 1523-1534.

Goubeaud, K., & Yan, W. (2004). Teacher educators' teaching methods, assessments, and grading: a comparison of higher education faculty's instructional practices. *The Teacher Educator*, 40 (1), 1-16.

Gulikers, J., Kester, L., Kirschner, P., & Bastiaens, T. (2008). The effect of practical experience on perceptions of assessment authenticity, study approach, and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 18, 172-186.

Kahl, D., & Venette, S. (2010). To Lecture or Let Go: A Comparative Analysis of Student Speech Outlines from Teacher-Centered and Learner-Centered Classrooms. *Communication Teacher*, 24 (3), 178-186.

- Matos, D. A. S., & Brown, G. T. L. (2015). Comparing university student conceptions of assessment: Brazilian and New Zealand beliefs. In C. Carvalho & J. Conboy (Eds.), *Feedback, identidade, trajetórias escolares: Dinâmicas e consequências* (pp. 177-194). Lisbon, Portugal: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Myers, C., & Myers, S. (2015). The use of learner-centered assessment practices in the United States: the influence of individual and institutional contexts. *Studies in Higher Education*, 40 (10), 1904-1918.
- Pereira, D., Flores, M., & Barros, A. (2017). Perceptions of Portuguese undergraduate students about assessment: A study in five public universities. *Educational Studies*, 43, 442-463.
- Pereira, D., Flores, M., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41 (7), 1008-1032.
- Pereira, D., Niklasson, L., & Flores, M.A. (2017). Students' perceptions of assessment: a comparative analysis between Portugal and Sweden. *Higher Education*, 73 (1), 153-173.
- Price, M., Carroll, J., O'Donovan, B., & Rust, C. (2011). If I was going there I wouldn't start from here: A critical commentary on current assessment practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (4), 479-92.
- Segers, M., Gijbels, D., & Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, 34 (1), 35-44.
- Segers, M., & Tillema, H. (2011). How Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 49-54.
- Solomonidou, G., & Michaelides, M. (2017). Students' conceptions of assessment purposes in a low stakes secondary-school context: a mixed methodology research. *Studies in Educational Evaluation*, 52, 35-41.
- Struyven, K., & Devesa, J. (2016). Students' perceptions of novel forms of assessment. In G. T. L. Brown & L. R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 129-144). New York: Routledge.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2003). Students' perceptions about new modes of assessment in higher education: A review. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar

(Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standard* (pp. 171-223). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 331–347

Webber, K. (2012). The Use of Learner-Centered Assessment in US Colleges and Universities. *Research in Higher Education*, 53 (2), 201-228.

Wen, M., & Tsai, C. (2006). University Students' Perceptions of and Attitudes toward (online) Peer Assessment. *Higher Education*, 51 (1), 27–44.

Zheng, L., Cui, P., Li, X., & Huang, R. (2018). Synchronous Discussion between Assessors and Assesseees in Web-Based Peer Assessment: Impact on Writing Performance, Feedback Quality, Meta-Cognitive Awareness and Self-Efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (3), 500–514.

